

# L'APPROCHE BASEE SUR LA TACHE ET LA FOCALISATION SUR LA FORME DANS L'APPRENTISSAGE DU PORTUGAIS LANGUE ETRANGERE. UNE ETUDE AU MAROC

Jorge Pinto

Centro de Linguística da Universidade de Lisboa  
(jalpinto@clul.ul.pt)

**Resumen:** Este artículo tiene como principal objetivo presentar una reflexión sobre el enfoque por tareas y de atención a la forma, dada la importancia que actualmente tienen en el aprendizaje de una lengua extranjera y porque consideramos que estas permiten un aprendizaje del portugués LE más eficiente y eficaz. El enfoque por tareas tiene por objetivo desarrollar la interlengua de los alumnos mediante la realización de una tarea. Con la atención a la forma, se busca atraer la atención de los estudiantes hacia las formas lingüísticas que surgen espontáneamente durante las actividades, cuyo centro es el significado: el caso del enfoque por tareas. Con base en esta teoría, se presentan los resultados de un estudio con un grupo de estudiantes marroquíes de PLE.

**Palabras clave:** didáctica de la lengua extranjera, portugués, enfoque por tareas, atención a la forma

**Résumé :** Cet article a comme objectif principal présenter une réflexion sur l'approche basée sur la tâche et la focalisation sur la forme, vu l'importance qu'elles ont actuellement dans l'apprentissage d'une langue étrangère et parce qu'on considère qu'elles permettent un apprentissage du Portugais LE plus efficient et efficace. L'approche basée sur la tâche cherche à développer l'interlangue des apprenants par la réalisation d'une tâche. Avec le recours à la focalisation sur la forme, on essaie d'attirer l'attention des apprenants pour les formes linguistiques qui surgissent spontanément pendant les activités dont le centre est le sens, qui est le cas de l'approche basée sur la tâche. Sur la base de cette théorie, on présente le résultat d'une étude avec un groupe d'étudiants marocains de PLE.

**Mots-clés:** didactique de la langue étrangère, Portugais, l'approche basée sur la tache, focalisation sur la forme

## **1. Introduction**

Les élèves apprennent de différentes manières : en regardant et en écoutant ; en réfléchissant et en agissant ; en raisonnant de façon logique et intuitive ; en apprenant par cœur et en visualisant. Par conséquent, les méthodologies d'enseignement varient également.

L'approche basée sur la tâche dans l'enseignement des langues a évolué grâce à

une meilleure compréhension de la façon dont les langues sont apprises. Traditionnellement, cet apprentissage était conçu comme une succession d'étapes enchaînées. Les enseignants présentaient la langue cible dans des morceaux "prêt à assimiler", en allant du plus simple vers le plus complexe. Les élèves devaient maîtriser chaque partie et l'incorporer dans leur connaissance de la langue cible. Mais des recherches récentes démontrent que l'élève n'apprend pas la langue cible dans l'ordre où elle lui est présentée, indépendamment de l'organisation du programme des enseignants et des manuels. L'apprentissage des langues est un processus en évolution, organique, qui suit son propre ordre d'acquisition. Cette vision a eu de profondes répercussions sur l'enseignement des langues et conduit au développement de différentes approches par tâches.

A partir de l'expérience de trois ans comme enseignant de Portugais LE au Maroc, assortie d'une recherche sur l'approche à adopter pour permettre une bonne acquisition de la langue dans ce contexte, on développera ici une réflexion sur l'approche basée sur la tâche et la focalisation sur la forme, susceptible d'éveiller l'intérêt des élèves marocains pour l'apprentissage d'une langue étrangère telle que le Portugais et d'aider à résoudre les problèmes interlinguistiques, compte tenu, d'une part, de sa nature interactive, dynamique et collaborationniste, qui engage les élèves dans la construction de leur propre apprentissage, et, d'autre part, de la focalisation sur la forme, qui permet de faire une acquisition réfléchie et consciente de la langue.

## **2. Cadre théorique**

### **2.1. L'approche basée sur la tâche dans l'apprentissage des langues étrangères**

L'approche de l'enseignement des langues étrangères ou secondes à base de tâches engage les élèves dans l'apprentissage de la langue qu'ils utilisent pour exécuter des tâches et obtenir des informations, réfléchir et donner leur opinion. Cette approche propose le recours à des tâches comme principale composante des cours de langues, car elles présentent de meilleures conditions pour activer les processus d'acquisition et promouvoir l'apprentissage de la langue. La tâche est un moyen par lequel les élèves comprennent la langue-cible et travaillent avec celle-ci pour promouvoir une interaction avec des propos communicatifs (Nunan, 1989), elle « fournit un contexte, une raison "sociale" pour acquérir une langue » (van Thienen, 2009 : 60). On est face à une approche basée sur une série d'idées provenant de la philosophie de l'éducation, des théories de l'acquisition de langues secondes ou étrangères, des études empiriques sur

des stratégies éducatives efficaces et des exigences de l'apprentissage de langues dans la société contemporaine.

Au fil du temps, sont apparues plusieurs définitions du mot *tâche* (Prabhu, 1987 ; Willis, 1996 ; Ellis, 2003 ; Nunan, 2004). Une tâche peut être définie comme une activité (ou ensemble d'activités) d'apprentissage dont l'objectif est de permettre aux élèves de transmettre du sens dans un contexte situationnel déterminé, ce qui implique qu'ils doivent apprendre, manipuler, produire ou interagir avec la langue objet d'apprentissage. C'est la tâche qui fait progresser le système de l'élève en activant les processus d'acquisition (Long & Crookes, 1993).

Les tâches impliquent des processus cognitifs comme la sélection, le raisonnement, la classification, l'organisation de l'information et la transformation de l'information (Prabhu, op. cit.). L'approche par tâches voit le processus d'apprentissage comme un apprentissage par la réalisation ; c'est pour s'occuper surtout du sens que le système de l'élève est incité à se développer.

L'approche basée sur la tâche considère que l'apprentissage d'une langue est un processus psycholinguistique et non seulement linguistique et ne met pas de côté l'élève (Long & Crookes, 1992) comme c'était le cas dans les curriculums structurel et notio-fondamental. La tâche est une unité d'analyse viable et significative dans laquelle Long (1985) observe les quatre plus importants aspects du curriculum : l'analyse des besoins de l'élève, la définition du contenu du curriculum, l'organisation d'opportunités pour l'apprentissage de la langue, les tâches peuvent fonctionner comme un bon instrument d'évaluation.

L'approche basée sur la tâche offre donc quelques alternatives aux enseignants. Selon Skehan (1994), il y a trois principaux objectifs pédagogiques pour cette approche : l'aisance (précision et correction dans la production de la langue-cible), la complexité (éventail de structures disponibles et reproduites) et la fluidité (capacité de production). Les enseignants doivent par conséquent utiliser des tâches qui permettent à l'élève d'enrichir son interlangue d'une façon naturelle et équilibrée.

Afin de réaliser ces trois objectifs, plusieurs tâches sont exécutées selon une structure qui a été développée et qui a prouvé son efficacité. Cette structure se réalise en trois étapes (Willis, op. cit.) :

- a. Pré-tâche : orientation de la tâche ; négociation de la tâche et des modalités d'exécution ; activation du langage.
- b. Tâche : planification; exécution de la tâche ; présentation des résultats.

- c. Suivi de la tâche : focalisation sur la forme - étude des structures, du lexique nouveau, sources d'erreur ou de confusion ; feedback et évaluation.

## **2.2. L'approche basée sur la tâche et la focalisation sur la forme – une complémentarité**

L'enseignement basé sur les tâches permet de se concentrer sur la forme. Long (1991) et Long et Robinson (1998) démontrent l'importance de la focalisation sur la forme pour l'apprentissage d'une LE, dans le contexte de l'usage de la langue par le sens, comme moyen d'attirer l'attention des élèves sur des aspects de l'input qui pourraient passer inaperçus et ne pas être retenus.

Long (op. cit.) défend une focalisation sur la forme comme une tentative de maintenir l'attention des élèves orientée principalement vers la communication, en faisant, simultanément, une rupture avec les problèmes trouvés dans la focalisation sur le contenu. D'après l'auteur, la communication demeure l'objectif central de l'enseignement, mais la grande différence est que l'on tente de résoudre les problèmes qui surgissent pendant l'interaction en focalisant brièvement l'attention sur des aspects linguistiques. Pour Long (op. cit.) et Long et Robinson (op. cit.), l'enseignement à travers la focalisation sur le sens se concentrait peu ou pas du tout sur les particularités de la langue ; par contre, l'intérêt était l'usage de la langue dans des situations réelles de communication. Ce type d'enseignement est présent, par exemple, dans l'Approche Naturelle (Krashen, 1985), qui, en théorie, exclut l'enseignement de la grammaire. Par opposition, ces auteurs soutiennent que la focalisation occasionnelle sur les formes de la LE à travers la correction, les explications directes, les reformulations, aide les élèves à en avoir conscience, à les comprendre et enfin à les acquérir. Le Cadre Européen Commun de Référence considère aussi que l'enseignement des langues ne tient pas exclusivement au contenu et peut passer par l'approche par tâches:

[...] dans le cas des activités conçues en vue de l'apprentissage et de l'enseignement d'une langue, l'intérêt de la performance porte à la fois sur le sens et sur la façon dont le sens est compris, exprimé et négocié. Dans le plan général présidant au choix des activités et à leur organisation, il faut maintenir constamment l'équilibre toujours instable entre forme et fond, aisance et correction de telle sorte que la réalisation de la tâche, mais aussi les opérations d'apprentissage, puissent être facilitées et convenablement identifiées. (Conseil de l'Europe, 2000 : 122)

La focalisation sur la forme permet aux élèves de faire une pause dans la focalisation sur le contenu pour se concentrer sur des formes grammaticales qui, normalement, constituent un problème. En ce sens, Basturkmen, Loewen et Ellis (2002)

considèrent que la focalisation sur la forme permet d'attirer l'attention des élèves sur des formes grammaticales dans l'input, rendant ainsi plus facile le perfectionnement de leur interlangue. Schmidt (1990) estime également que l'attention sur la forme est fondamentale, parce que l'acquisition se vérifie seulement si les élèves ont une perception consciente de la forme dans l'input.

Mais comment identifier les items pour la focalisation sur la forme ? Le choix des formes sur lesquelles se concentrer dépend normalement, dans une large mesure, de la nature de la tâche et des textes associés. L'enseignant peut identifier les items et les extraire du contexte pour les isoler en vue d'une activité focalisée sur la forme ; il peut également aider les élèves à identifier eux-mêmes ces items, ou encore recourir à la correction comme partie d'une activité focalisée sur la forme (Ellis, 2003 ; Willis & Willis, 2007). Selon Willis et Willis (op. cit.), ce type de correction réalise trois fonctions importantes :

- a. prévenir la fossilisation
- b. motiver les élèves, si elle est utilisée avec modération
- c. fournir le feed-back négatif utile.

Dans le cas de l'approche par tâches, on peut aussi s'interroger sur le rapport entre la tâche et la langue à travers laquelle elle est réalisée. Il est fondamental de savoir si une structure grammaticale spécifique est essentielle pour que la tâche soit terminée avec succès ou s'il est possible de la compléter en utilisant toutes les structures linguistiques disponibles. Une question-clé pour cette approche est de savoir si les tâches doivent être focalisées ou non focalisées. Une tâche focalisée implique l'usage d'une structure spécifique pour être conclue ; une tâche non focalisée est une tâche que les élèves réussissent à réaliser en utilisant toutes les ressources linguistiques disponibles (Ellis, 2003 ; Nunan 2004).

Loschky et Bley-Vroman (1993) pensent que, tandis qu'une structure déterminée peut ne pas être fondamentale pour la conclusion réussie d'une tâche, il est possible que d'autres structures apparaissent naturellement pendant la réalisation de la tâche. Les auteurs soulignent le fait que l'usage de certaines formes linguistiques facilite considérablement la conclusion des tâches, même si quelques-unes de ces formes planifiées par le curriculum, par le manuel ou par l'enseignant, peuvent ne pas être considérées comme essentielles.

Willis et Willis (2001: 173/174) restreignent la notion de tâche *focalisée* ou, selon l'expression des auteurs, *métacomunicative* :

The use of the word 'task' is sometimes extended to include 'metacommunicative tasks', or exercises with focus on linguistic form, in which learners manipulate language or formulate generalizations about form. But a definition of task which includes an explicit focus on form seems to be so all-embracing as to cover almost anything that might happen in a classroom. We therefore restrict our use of the term 'task' to communicative tasks and exclude metacommunicative tasks from our definition.

Cependant, cela ne veut pas dire qu'une séquence d'enseignement/apprentissage ne doive pas inclure un exercice de focalisation sur la forme, mais seulement qu'il ne doit pas être appelé tâche (Nunan, 2004). Alors, il est important de faire une distinction entre tâche focalisée et exercice de grammaire (Ellis, op. cit) : dans le premier cas, les élèves ne sont pas informés de la focalisation sur une structure linguistique et, par conséquent, ils réalisent la tâche de la même façon qu'ils réaliseraient une non focalisée, en mettant d'abord l'accent sur le contenu du message ; ce qui ne signifie pas que les élèves ne s'aperçoivent pas accidentellement, pendant l'exécution de la tâche, de la forme-cible. En ce qui concerne l'exercice grammatical, les élèves sont informés de la structure linguistique focalisée et vont alors exécuter la tâche en s'efforçant de bien utiliser cette structure. Dans ce cas, l'attention sur la forme est intentionnelle.

Les tâches focalisées sont importantes pour les enseignants, dans la mesure où elles représentent un moyen d'enseignement de structures linguistiques spécifiques d'une façon communicative, dans des situations réelles de fonctionnement (Pinto, 2010).

Ellis (op. cit.) défend une variante spécifique de tâches focalisées, qu'il appelle «*consciousness raising (CR) tasks*» et qui est déjà très proche de «*language awareness*». Les tâches «*consciousness raising*» sont créées pour attirer l'attention des élèves sur un aspect linguistique spécifique, au moyen de diverses procédures inductives et déductives. On ne présuppose pas que cet aspect incorpore immédiatement l'interlangue des élèves, mais qu'il s'agit d'un premier pas dans ce sens. Lorsqu'on planifie une tâche «*consciousness raising*», on commence par isoler un aspect linguistique déterminé à focaliser. Les élèves reçoivent des exemples illustrant cet aspect et aussi (selon la stratégie) la règle de fonctionnement. On veut qu'ils comprennent la règle, ou, dans le cas où celle-ci n'a pas été donnée avant, qu'ils décrivent la structure grammaticale en question.

On constate que, dans l'approche basée sur la tâche, on accorde une grande importance à la focalisation sur la forme et la grammaire pour un apprentissage efficace et une communication efficace. Il nous semble qu'il y a un consensus entre les auteurs

sur l'importance de la focalisation sur la forme dans l'apprentissage d'une LE, vu que l'objectif de ces activités n'a aucune interférence dans le traitement du sens, mais qu'elles sont au service de celui-ci.

### **3. L'acquisition du Portugais LE par l'action**

Le groupe d'étudiants marocains choisi pour cette étude était très hétérogène. Il s'agissait d'une classe (22 étudiants) de première année de la Licence en Etudes Portugaises de la Faculté des Lettres et des Sciences Humaines de Rabat, de l'année scolaire 2009/2010. A partir de l'évaluation des étudiants et des données recueillies par l'observation directe participante sur un semestre, il est aujourd'hui possible de faire une réflexion sur les stratégies utilisées pour l'apprentissage de la langue, notamment l'approche basée sur la tâche et la focalisation sur la forme.

Les stratégies suivies pendant le deuxième semestre ont été bien accueillies par l'ensemble des étudiants, qui ont jugé les activités en classe plus intéressantes que celles auxquelles ils étaient habitués dans les cours de langues. Cela s'explique en grande partie par le nouveau rôle que les étudiants ont été appelés à jouer dans les cours de langue portugaise et par le dynamisme des stratégies. En effet, l'approche basée sur la tâche permet aux étudiants d'être plus actifs et plus responsables dans la construction de leur savoir, alors qu'ils sont généralement soumis à un apprentissage passif. Selon Nunan (2004: 15), «By using 'task' as a basic unit of learning, and by incorporating a focus on strategies, we open to the students the possibility of planning and monitoring their own learning, and begin to break down some of the traditional hierarchies.».

Un des aspects positifs de l'approche basée sur la tâche est la possibilité qu'elle offre aux étudiants de travailler en groupe, en développant leur travail avec un objectif commun, dans un esprit de collaboration. Comme on a pu l'observer, cette forme d'apprentissage a beaucoup plu aux étudiants, car elle leur a permis d'interagir les uns avec les autres, avec l'objectif de créer des situations d'apprentissage. Les étudiants ont travaillé en équipe, selon un système de collaboration, et perfectionné leur compétence linguistique et communicative. En situation de communication, hors la salle de classe, en contact avec d'autres utilisateurs du portugais, ils ont ainsi été capables de reproduire ces connaissances acquises.

L'approche basée sur la tâche et la focalisation sur la forme a piqué la curiosité et l'intérêt de ces étudiants pour la grammaire et a rendu plus facile, selon eux, son acquisition. En effet, le fait que l'approche basée sur la tâche permet aux étudiants

d'étudier en contexte les contenus grammaticaux spécifiques de la tâche en réalisation rend son apprentissage plus significatif et stimulant. Long et Crookes (1992 : 43) soutiennent que la tâche :

(...) provide a vehicle for the presentation of appropriate target language samples to learners – input which they will inevitably reshape via application of general cognitive processing capacities – and for the delivery of comprehension and production opportunities of negotiable difficulty.

La plupart des étudiants ont déclaré avoir mieux compris et assimilé la grammaire, ce qui est clairement lié à la façon dont cet apprentissage a été conduit. L'approche basée sur la tâche favorise l'intégration des tâches, où on privilégie un usage naturel de la langue-cible, et qui stimulent l'interaction et la réflexion sur les particularités de la langue, à travers la focalisation sur la forme.

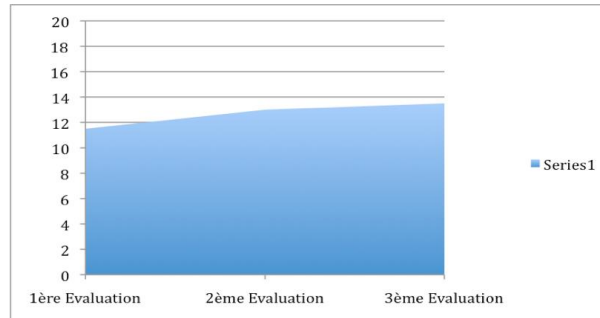
L'enseignement/apprentissage de la grammaire selon l'approche de la focalisation sur la forme permet donc la prise de conscience et la systématisation du savoir sur la langue, sur la base de tâches actives de découverte et de résolution de problèmes qui sont plus stimulantes pour les étudiants et qui offrent des moments d'apprentissage significatifs. Ce travail sur la langue a pour objectif de renforcer son acquisition et de permettre aux étudiants d'utiliser les connaissances acquises dans la pratique d'analyse linguistique pour étendre leurs possibilités d'usage de la langue.

Un autre aspect positif qu'on a pu constater est que les étudiants reconnaissent l'importance de cette approche pour une meilleure compréhension des contenus étudiés. En effet, le savoir explicite de la langue aide l'étudiant à observer des caractéristiques de l'input qui autrement pourraient passer inaperçues et, simultanément, il facilite le processus de perception des différences entre l'input et l'output, en contribuant ainsi au développement de l'interlangue.

Cette approche a donc favorisé cette réflexion nécessaire sur la grammaire et a permis aux étudiants de prendre conscience des usages qu'ils font de la langue. Avec l'approche basée sur la tâche, les étudiants ont réalisé des tâches dans des situations moins artificielles de l'usage de la langue, en faisant, par contre, un usage plus réel. A la fin de l'année, ils étaient capables de pratiquer et d'utiliser de façon consciente la grammaire avec laquelle ils ont travaillé pendant la réalisation des différentes tâches. Les résultats de l'évaluation semestrielle ont été très positifs (cf. Figure 1), étant donné que seulement trois étudiants (13,6%) n'ont pas atteint les objectifs du module.



Figure 1 : Moyenne des résultats des évaluations



Cette approche convient en effet à l'enseignement/apprentissage du Portugais langue étrangère dans ce contexte, puisqu'elle a stimulé la participation des étudiants et leur intérêt pour la recherche et la réflexion sur la langue. On considère donc qu'une fois dépassées les difficultés initiales, cette approche peut aider à améliorer les compétences des étudiants en langue portugaise, car avec ce genre d'approche ils se sentent plus motivés et disponibles pour l'apprentissage.

#### 4. Remarques conclusives

L'approche par tâches dans l'enseignement des langues étrangères -le cas du Portugais au Maroc- permet de recréer un contexte « naturel » d'apprentissage dans la salle de classe. Elle met l'accent sur la forme, mais peut aussi préparer des situations pour apprendre la forme. Il s'agit d'une approche qui motive les élèves et les fait participer activement à l'apprentissage. Elle est donc compatible avec la pédagogie centrée sur l'apprenant.

Avec l'approche basée sur la tâche, on a réussi, d'une part, à obtenir une participation plus active des étudiants dans l'apprentissage de la langue et une implication dans la construction de cet apprentissage ; et, d'autre part, à rendre possible une étude de la grammaire plus attractive et porteuse de sens, c'est-à-dire une étude dans laquelle les étudiants comprennent les règles, mais, surtout, comprennent les usages des contenus grammaticaux dans les différents contextes et dans des situations réelles de communication. Ainsi, la langue apparaît aux yeux des étudiants comme un tout, où la grammaire se trouve articulée avec le discours et non séparément. On pense que cette façon d'aborder la grammaire à travers la focalisation sur la forme a permis aux étudiants, après plusieurs réflexions, de développer leur conscience linguistique et, par conséquent, leur compétence communicative.

L'approche basée sur la tâche permet d'orienter la pratique d'enseignement vers la mise en place d'un processus dans lequel les étudiants deviennent éléments actifs dans

l'apprentissage, capables de découvrir, rechercher, expérimenter et apprendre. Tout cela dans un cadre de collaboration, où sont encouragés la discussion et le dialogue entre étudiants et avec l'enseignant. Ce type d'enseignement permet ainsi aux étudiants de se sentir plus motivés pour l'apprentissage de la langue et de voir celle-ci comme un moyen de communication, doté de particularités qu'ils apprennent en communiquant et de façon progressive.

## Bibliographie

- Basturkmen, H., Loewen, S. & Ellis, R. (2002). "Metalinguage in Focus on Form in the Communicative Classroom". *Language Awareness*, 11, 1, 1-13.
- Conseil de l'Europe (2000). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Strasbourg: Division des politiques linguistiques.
- Ellis, R. (2003). *Task-Based Language Learning and Teaching*. Oxford: O.U.P.
- Krashen, S. (1984). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. London: Prentice-Hall International.
- Long, M. (1985). "A role for instruction in second language acquisition: task-based language teaching". En Hyltenstam, K. & Pieneman, M. (Eds.). *Modelling and assessing second language acquisition* (pp. 77-99). Clevedon: Multilingual Matters.
- Long, M. (1991). "Focus on Form: a design feature in language teaching methodology". En de Bot, K., Ginsberg, R. & Kramsch, C. (Eds.). *Foreign-Language Research in Cross-Cultural Perspective* (pp. 39-52). Amsterdam: Benjamins.
- Long, M. & Crookes, G. (1992). "Three approaches to task-based syllabus design". *TESOL Quarterly*, 26, 1, 27-56.
- Long, M. & Crookes, G. (1993). "Units of Analysis in Syllabus Design: the Case for Task". En Crookes, G. & Gass, S. (Eds.). *Tasks in Pedagogic Context: Integrating Theory and Practice* (pp. 9-54). Clevedon: Multilingual Matters.
- Long, M. & Robinson, P. (1998). "Focus on form: theory, research, practice". En Doughty, C. & Williams, J. (Eds.). *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition* (pp. 15-63). Cambridge: C.U.P.
- Loshcky, L. & Bley-Vroman, R. (1993). "Grammar and task-based methodology". En Crookes, G. & Gass, S. (Eds.). *Task and Language Learning* (pp. 123-167). Clevedon Avon: Multilingual Matters.
- Nunan, D. (1989). *Designing tasks for the communicative classroom*. Cambridge: C.U.P.
- Nunan, D. (2004). *Task-Based Language Teaching*. Cambridge: C.U.P.
- Pinto, J. (2010). *Contributos para a formação contínua de professores de português L2 em Cabo Verde: dificuldades perante uma estratégia inovadora*. Tesis Doctoral, Universidad de Santiago de Compostela, Santiago de Compostela.
- Prabhu, N. S. (1987). *Second Language Pedagogy*. Oxford: O.U.P.
- Richards, J. C. & Rodgers, T. S. (2001). *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge: C.U.P.
- Skehan, P. (1994). "A Framework for the Implementation of Task-based Learning". *Thames Valley University Working Papers in English Language Teaching*, 3, 38-62.
- Skehan, P. (1998). *A Cognitive Approach to Language Learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Schmidt, R. (1990). "The role of consciousness in second language learning". *Applied Linguistics*, 11, 2, 129-158.
- Van Thienen, K. (2009). "Une approche basée sur la tâche". *Encuentro – Revista de investigación innovación en la clase de idiomas*, 18, 60-66. Disponible en: <http://encuentrojournal.org/textcit.php?textdisplay=40>. Consultado el 26 juin 2011.
- Willis, J. (1996). *A framework for task-based learning*. Harlow: Longman.
- Willis, D. & Willis, J. (2001). "Task-based language learning". En Carter, R. & Nunan, D. (Eds.). *The Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of Other Languages* (pp. 173-179). Cambridge: Cambridge University Press.
- Willis, D. & Willis, J. (2007). *Doing Task-based Teaching*. Oxford : O.U.P.